

卒業論文作成のための支援活動における研究テーマの調整プロセス ー「テーマ調整」、「調整の規範」、「要因」、「学び」に注目してー¹

楊 秀娥

要 旨

本研究では、筆者が行った卒論支援活動に参加した学習者2名を対象に、研究テーマの調整プロセスを、(1)「テーマ調整の様相」、(2)「テーマ調整をもたらした規範」と「その規範が顕在化・生成される要因」という観点から分析し、そのプロセスにおける(3)「学習者の学び」を考察した。その結果、「支援活動」と「学習者の研究実践」の相互的、相乗的な作用により、「学習者の内的条件」、「研究の条件」、「環境」というテーマ調整の規範が顕在化・生成され、テーマ間調整とさまざまなテーマ内調整がもたらされる一連のプロセスを確認することが出来た。そして、テーマ調整のプロセスにおいて、学習者は論理的に考えると共に自分を認識して成長していった。また日本語を介して、自分のテーマと向きあっていくなかで、日本語による表現力と表現しようとする意欲が育まれ、自分の日本語について再認識する機会となった。

キーワード

論文作成 テーマ調整 調整の規範と要因 学び

1. 研究テーマの調整プロセスの重要性

アカデミック・ジャパニーズ²（以下、AJ）教育に関して、門倉（2006）は、「大学における〈学び〉の基本は、「問題発見解決学習」にある」（p.8）と述べている。本研究の調査フィールドである中国の大学日本語専攻での卒業論文（以下、卒論）の指導方針にも、「考える能力、問題を分析・解決する能力の涵養」³が掲げられている。また、細川（2008）は、「自分にとっての問題を発見し解決するための研究の方法論」を、論文を書く活動だけでなく、「知的な活動の指針として日々の生活や仕事に活かしていく」ことが重要（p.35）であると指摘している。これらの記述から、問題を発見し解決するための学習は、AJ教育や大学教育にとどまらず、学習者の将来の生活や仕事に対しても大きな意味があることが分かる。

しかしながら、日本語によるアカデミック文章についての研究は、「いまだにモデルとしての専門分野の文章の言語的特徴を探るものが主流」(宮崎、2009: 55)である。そしてまた、レポートや論文の書き方について述べた書籍の多くは、「標準モデルを知るまでは機能」するが、「論文執筆の実践の問題となると、とたんに色あせる」(細川、2008: 19)と指摘されている。これらのことから、AJ教育における学習者はどのような支援の下でどのようにレポートや論文作成をしているかは、課題として残っているとえよう。本研究の調査対象である中国の大学日本語専攻の卒論作成においても、学習者が卒論に取り組むプロセスへの注目は欠如している(楊、2011)。学習者のレポートや論文の作成プロセスを対象にする研究が今後より盛んにならない限り、レポートや論文の指導を行う授業を根本から改善することはできないだろう。そして、レポートや論文の作成プロセスにおいて、とりわけ問題発見に当たる研究テーマ(以下、テーマ)の設定が書き手にとって大きな難関となっている(門倉、2006; 細川、2008)ことから、本研究では、学習者のテーマ発見・決定のプロセスに注目する。

テーマ設定は研究の方向性、研究の出来を左右するため、論文作成のプロセスの中で最も重要である。細川(2008)は、テーマ設定とその設定理由の明確化、つまりテーマの設定理由に対する「答えを自分なりに用意することができれば、論文・レポートの8割は出来上がった」(p. 44)とし、テーマ設定の重要性を訴え、「「思考」と「表現」の往還が、テーマを発見し仮説を立てていくための、唯一の方法だ」(p. 69)と述べている。また、張(1981: 59)は、「テーマ設定という行為自体にも研究が必要」で、「よいテーマを設定することは容易なことではないが、論文の内容や価値にとっては非常に重要」であると訴えている。

このように、レポートや論文のテーマ設定は、重要であるにもかかわらず、実証的に分析、考察した研究はいまだに見当たらない。また「テーマ設定(或いは選定)」という表現が多く使用されるが、一つのテーマに決める、或いは一つのテーマを選ぶといった単純な印象を与える恐れがあると考え、本研究では、「テーマ調整」という用語を用いることとする。「テーマ」と「テーマ調整」の定義は、3-2で詳しく述べる。ただし、先行研究について述べる際には、「テーマ設定」「テーマ選定」などの著者の用語をそのまま使用する。本研究では、学習者のテーマ調整プロセスについて、筆者が行った実践の中で縦断的に収集したデータから分析する。実践は、中国の大学の日本語専攻で行った卒論支援活動である。

以上に述べたテーマ調整のプロセスの重要性から、次の2節では先行研究をまとめ、3節では実践の概要と用語の定義、分析方法を紹介する。4節ではテーマ調整のプロセスの分析例と分析結果を示し、5節では学習者の学びを考察、6節でAJ教育と中国の大学における日本語専攻の卒論指導への示唆と今後の課題を提示する。

2. 「テーマ」と「卒論」に関する先行研究

2-1. 日本国内の日本語教育における「テーマ」に関する研究

日本語教育において、奥山(2009)はテーマの決定について報告している。奥山は、「卒業論文の要約の発表」を通して「研究テーマ」の決定を狙う実践を紹介し、「授業の最終

段階で、多くの学生は研究テーマを決定したのだが、対話とプロセス重視のこの視点が功を奏したかどうかは判断に苦しむ」(p.96)と報告している。樋口(2010)は、高校3年生を対象に「総合的学習の時間」の中で行った「継続したテーマの絞込み指導」を紹介し、身近な問題への気づきを促し、鳥瞰的な視点が養われ、生徒の論理的思考力が育成されること、そして、生徒の自己の内面の探求を促し、自らの進路決定を促す可能性があると報告している。以上の奥山(2009)は、「卒業論文の要約の発表」に重点を、樋口(2010)は、「テーマの絞込み指導」が高校生の学習意欲や進路希望に与えた影響の分析に重点を置いている。しかし、学習者のテーマ調整の詳細とそれに影響した要因については明らかにしていない。特に、縦断的に収集したデータを元にした学習者一人ひとりのテーマ調整のプロセスについての分析、考察はほとんど行われていない。

2-2. 中国の外国語専攻の卒論テーマに関する研究

中国の英語、日本語を含む外国語専攻の卒論の問題点について論じる研究には、邱(2000)、王・比嘉(2003)、王(2007)、滕(2008)、郑(2009)、安・陳(2012)等多数ある。殆どの先行研究でテーマ選定についての指摘がなされている。テーマの問題点としては主に、(1) テーマの範囲が広すぎる、(2) オリジナリティが見られない、(3) 専攻と無関係のテーマが多数ある、(4) 同じテーマが多数見られるといった点が言及されている。これらの研究は、中国の外国語専攻の卒論を把握するのに、参考になる。しかし、殆どの研究は、研究者の経験か感覚によるもので、学習者の論文作成または指導教員の指導に関するデータによる実証研究は、1000個の卒論タイトルを分析した安・陳(2012)以外見られない。

テーマ選定に影響を与える要素を調査する研究には、穆(2001)と孟(2009)が挙げられる。穆(2001)は5つの大学で英語を専攻する4年生(有効回答165件)を対象に、孟(2009)は434名の卒業直前の日本語専攻4年生を対象にアンケート調査を行い、テーマ選定に影響する要素を集計した。穆(2001)と孟(2009)の研究から、「興味・関心」と「資料」は、中国の外国語専攻の卒論テーマ選定に大きな影響を与えていることが分かる。ただ、この2つの研究とも、構造化されたアンケート調査を用いているため、他の選択肢の可能性が見えなくなる恐れがある。また、アンケート調査の選択肢を作成する経緯が説明されておらず、結果としての各要素の関連性などについて更なる考察はなされていない。

2-3. 先行研究のまとめ

以上の日本国内及び中国での卒論を含むレポートや論文のテーマ設定についての先行研究を見ると、次の3つの課題、(1) テーマ調整の様相、(2) テーマ調整に影響した要因、(3) 学習者の学び、が十分に議論されていないことがうかがえる。中国の外国語専攻の卒論指導に関する研究は多数見られるが、学習者の卒論作成と指導教員の卒論指導に関するデータに基づいた研究は少ない。そこで、本研究では、テーマ調整について、卒論指導のプロセスの中で収集したデータを用い、上記の3つの課題を分析、考察する。

3. 実践の概要、用語の定義、分析方法

3-1. 卒論支援活動の概要

筆者は中国のW市にある大学で、2010年12月～2011年6月の間に、日本語を専攻する4年生5人を対象に、2つのグループに分け卒論作成の支援活動を行った。実践全体の目標は、「思考と表現の往還の活性化」（細川、2003：42）を通して、学習者の物事に対する思考力と言葉の表現力を育成することであった。思考力とは、問題発見、問題解決のために必要な考える力のことである。表現力とは他者の意見を受容しつつ、自分の考えを話したり書いたりする能力で、目標言語としての日本語、母語としての中国語、両方によって表現することを含んでいる。

本研究では、2つのグループのうち1つを取り上げて分析する。グループメンバーは、学習者2名（Li、R）、指導教員2名（T1（筆者）、T2）、ボランティアとして入る大学院生1名（V1）から構成されている。メンバーは全員、中国語母語話者である。学習者LiとRは、支援活動開始の際、日本語能力試験（旧）1級に合格している。学習者Liはクラスにおいて平均かそれ以下の成績で、自身の日本語能力にあまり自信を持っていなかった。学習者Rはクラスにおいて上位の成績で、自身の日本語能力に自信を持っているように見えた。

支援活動は、「グループ活動」と「指導教員の書面フィードバック」からなっている。「グループ活動」（スケジュールは表1に示す）は、支援活動の中心で、週に1回の頻度で行う話し合う活動である。「指導教員の書面フィードバック」は、すべての事前課題に対する指導教員T1の書面フィードバックである。初歩的な表現の問題、分かりにくい表現などについては、下線で示し、内容に関しては、グループ活動で言い切れないこと、新たに気づいたことをWORDのコメント機能で書き込み、メールで学習者に送っていた。

「グループ活動」は、前期と後期を合わせ、22回の活動を実施した。回によって活動の時間は変わるが、平均するとG1は約90分で、G2は約60分であった。中国の大学は、9月から新しい学年が始まり、本研究で言う「○週目」は、活動が実施されていた時間で、

表1 グループ活動のスケジュール

時期	週	グループ活動	事前課題	
前期後半 (12月～1月)	1	ガイダンス	—	
	2～7	読みの検討	タスクシート	振り返り シート
		テーマの検討	—	
	8	相互・自己評価	—	
後期 (2月～6月)	9～20	研究全般の検討	発表レジュメ	
		表現項目の発表 (10～17週のみ)	まとめのレジュメ	
	21	口頭発表の練習	卒論、発表資料	
	22	相互・自己評価	—	

冬休みの3～4週間は含んでいない。前期では、主に「読みの検討」(20～30分/回)と「テーマの検討」(40～60分/回)といった活動を行った。「読みの検討」では、事前に配布した課題論文を読み、タスクシートを完成させ、グループ活動時、そのタスクシートに基づいて話し合った⁴。この活動の目的は、論文スキーマを学ぶことと批判的な読みを学ぶことで、当大学の過去の卒論(2本)と学術雑誌の掲載論文(6本)を配布し読ませていた。また、「テーマの検討」は、各自のテーマについて発表し、その発表をめぐって話し合うことである。後期では、主に発表レジュメを用いて「研究全般の検討」(60～90分/回)を行った。発表レジュメは、自身の研究についてグループメンバーと話し合いたい内容を書いたものである。また、卒論の学術性を考え、後期の10～17週目の間に、言語項目(「引用」、「書き言葉」、「図、表の説明」など)をいくつか取り上げ、学習者に「まとめのレジュメ」を作らせ、グループ活動時発表させる「表現項目の発表」(約20分/回)といった活動も行った。そして前期、後期の最終活動日に自分自身、そしてグループメンバーによって活動の参加や目標達成について「相互・自己評価」活動を行った。くわえて、毎回のグループ活動後、学習者に振り返りシートを書いてもらった。振り返りシートは、学習者の意識化を図るためのもので、①前回のグループ活動で感じたこと、②過去一週間の研究活動についての感想を書くものである。ただし、前期の振り返りシートには、学習者がテーマについて考えることを促すため、①と②に加え、③自分のテーマについての新たな考えを書かせる項目を設けた。

事前課題(タスクシート、振り返りシート、発表レジュメ、まとめのレジュメなど)は、その週のグループ活動の2日前にメールでグループメンバー全員に送信され、グループ活動後2日以内に、事前課題に対する指導教員T1の書面フィードバックがグループメンバー全員宛に送られた。1週間の流れは「事前課題の提出→グループ活動→書面フィードバックの送付」となる。なお、使用言語は、事前課題では日本語を使用させ、グループ活動での発表では日本語、話し合いでは日本語と中国語の自由選択とする旨をガイダンスで指示した。

3-2. 本研究における用語の定義と分析方法

本研究では、「研究テーマ」を、「漠然とした研究トピック」、及び「具体的な研究内容」の両方を含み、研究プロセスの中で調整されていくダイナミックな性質を持っているものと定義する。「テーマ調整」とはテーマの発見から、そのテーマを定着させ、或いは放棄するまでのダイナミックな変化・変容と定義する。テーマ調整には、異なるトピックへの変化といったテーマ間調整と、1つのトピックの下での変容といったテーマ内調整があると考え。本研究においての「定着」とは、すべてのテーマ調整が終了したうえで、卒論のテーマとして決定した状態を指す。

前述したように、本研究では(1)テーマ調整の様相、(2)テーマ調整に影響した要因、(3)学習者の学びを研究課題とする。課題(1)と課題(2)で、テーマ調整のプロセスを明らかにする。ただし、課題(2)の「要因」には、先述の穆(2001)と孟(2009)にあるように、「興味・関心」といった、直接的にテーマ調整をもたらす要素と、「受講した講義」のような、間接的に調整をもたらす要素が混在していると考えられるため、本研究では直接的な要因を「テーマ調整の規範」、間接的な要因を「規範が顕在化・生成される要

因」とする。つまり、本研究では、課題（2）を「テーマ調整をもたらした規範」と「その規範が顕在化・生成される要因」とに細分化する。すなわち、テーマ調整のプロセスは、「要因により、規範が顕在化・生成され、規範を満たすためにテーマ調整が行われる」と表すことができる。

「規範」という用語は、言語管理理論の管理プロセス（ネウストブニー 1995）に由来するもので、「現実の接触場面で適用されている参加者のインターアクションのための行動規定」（加藤、2010：14）を意味している。本研究では、接触場面での言語行動を対象にするのではなく、学習者の研究テーマの調整を対象にするため、「テーマ調整の規範」を「テーマ調整という行動を行うかどうかを考え、決める際の規定」と新たに定義する。規範は文脈依存的、動態的（加藤 2010）であり、アカデミック課題遂行過程を考察している宮崎（2009：252）は、「社会文化行動の管理プロセスは、そのディスコース・コミュニティの規範を新たに個人の中に内在化させる、つまり、新たな規範を生成することから始まると分析することができる」（p. 252）と指摘している。本研究の調査協力者が「本格的なレポート・論文を書いたことがない」と述べていたため、多くの場合、テーマ調整の規範が、新たに生成されるものと考えられる。一方、後述の分析結果が示すように、もともと「テーマは自分の興味・関心に合致するべきだ」といったような規範を学習者が当初から持っていたケースもある。このように、さまざまな要因で既存の規範が顕在化されたり、新しい規範が生成され、その規範を選択することにより、テーマ調整は行われるのである。

上記の3つの課題を解決するにあたり、2名の学習者（Li、R）の以下の資料を使用した。

- ①学習者の振り返りシート（前期&後期、約20回/人）
- ②学習者の発表レジュメ（後期、約12回/人）
- ③グループ活動の録音の一部の文字化資料（前期&後期、22回）
- ④学習者へのグループインタビュー資料（活動途中の13週目、1回）
- ⑤学習者へのアンケート調査資料（活動後、1部/人）

課題（1）「テーマ調整の様相」については、資料①と資料②を用いる。資料①と資料②にある、テーマに関する部分を取り出し、前後の週の資料と照らし合わせてどのようなテーマ調整が行われたかをまとめる。課題（2）「テーマ調整をもたらした規範」と「その規範が顕在化・生成される要因」については、課題（1）で確認された一つひとつのテーマ調整と明確につながっていると判断できる資料①～③の箇所で行う分析。課題（3）「学習者の学び」に関しては、課題（1）と課題（2）の分析結果と学習者への調査資料（資料④と⑤）で考察する。

4. テーマ調整のプロセスの分析例、分析結果

卒論作成のプロセスにおいて学習者 Li は3つのテーマ（テーマA、B、C）を提示しており、学習者 R は2つのテーマ（テーマA、B）を提示していた。これらの5つのテーマにおいて、課題（1）「テーマ調整の様相」、課題（2）「テーマ調整をもたらした規範」と「そ

の規範が顕在化・生成される要因」をどのように分析したかについて、学習者 Li のテーマ A を例に 4-1 で示す。そして、4-1 の手法で得た課題 (1) と課題 (2) についての分析結果を、それぞれ 4-2 と 4-3 で示す。4-4 では、学習者のテーマ調整のプロセスをまとめる。

4-1. 課題 (1) と課題 (2) の分析例

分析する際に、課題 (1) の結果からさかのぼって、課題 (2) を探っていく。つまり、課題 (1) で確認された一つひとつの調整をまとめてから、それぞれの調整がもたらされた規範、及びその規範が顕在化・生成される要因を抽出する。課題 (1) は「テーマ調整」、課題 (2) は「規範」、「要因」と略し、分析結果を〈〉で括り、それぞれの資料の下に示した。

(1) 学習者 Li のテーマ A の「発見」

学習者 Li は、2 週目に、初めて「飲食」「日本社会」「納豆」をキーワードとする漠然としたテーマを提示した (資料 1)。このテーマ調整は、「発見」と捉えられよう。そして、学習者 Li は、「私自身は美食に対して興味を持っていて、さまざまな資料を収集することがあり」、「卒業論文に自分の情熱とか、収集した資料とか用いられた方がいい」という考えを示した。したがって、この「発見」をもたらしした規範は、〈興味・関心〉と〈資料の準備〉であると考えられる。この 2 つの規範が顕在化・生成される要因についての言及はなかったため、〈一〉とする。

(2) 学習者 Li のテーマ A の「具体化」

次の資料 2 から分かるように、3 週目に入ると、2 週目の漠然とした「飲食」「日本社会」「納豆」についてのテーマが「納豆から日本人の性格を見る」という内容に変更され、2 週目と比べると、漠然とした内容から具体的な内容になったため、このテーマ調整を「具体化」と捉える。具体化されたテーマは以前の漠然としたテーマと比較すると、より深く検証されたものとなり、精緻化されてきたと言える。

上記の「具体化」調整が、どのような規範と要因によりもたらされたかが、調整前に行われた 2 週目のグループ活動 (資料 3)、及び調整を行った 3 週目のグループ活動 (資料 4)

資料 1 Li の振り返りシート (2 週目) (下線は筆者による。以後の資料も同じ)

私は今まで具体的なテーマが決まりません。もっと資料を収集して、深く考える後テーマを決めようと思います。しかし、飲食を突破口にして日本社会をもっと知りたいと考えています。飲食の中にあるものを選んで、例えば納豆、例をとって説明します。(中略) 衣、食、住、行というのは人間の基本生活を組み合わせています。つまりある民族を理解すれば、この四つの面をかけていけないと思います。そして、私自身は美食に対して興味を持っていて、様々な資料を収集することがあります。そして今も探しています。だから、卒業論文に自分の情熱とか、収集した資料とか用いられた方がいいと思います。

テーマ調整：〈発見〉 ← 規範：〈興味・関心〉と〈資料の準備〉 要因：一

資料 2 Li の振り返りシート (3 週目)

私のテーマは「納豆から日本人の性格を見る」です。

テーマ調整：〈具体化〉

から見てとれる。資料3で、学習者 Li は、指導教員の T2 に「説明文になりやすい」、「もし説明文になったら、あまり意味がない」と言われ、仲間の R にも「どんな結論が出すのか?」と問われた結果、自分の研究意義を考え直し、「たぶん、納豆から日本人を見る」とした。この調整は、〈研究の意義〉という規範によってもたらされ、〈研究の意義〉の顕在化・生成の要因は〈グループでの話し合い〉であると考えられる。

資料4から分かるように、学習者 Li がその後の1週間に読んだ文献には、納豆についての本や論文はあまりなく、インターネットにも納豆の作り方や食べ方、日本の納豆と中国の豆豉の関係についてのものしかなかった。学習者 Li は、「ただ納豆を研究対象にして論文の中身は充実になれないという心配があります」と言い、具体化した「納豆から日本人の性格を見る」というテーマを提示した。この事例で、〈文献調査〉という要因で、資

資料3 グループ活動の話し合い（2週目）

T1	（前略）今度は足りないところですね。ありますか。
T2	<u>ちょっと今心配しているのは、せつぶん、説明文になりやすいものなんで、ちょっと心配なんです。</u>
Li	（小さい声で）私も心配しています。
T2	いろいろ資料を収集して、 <u>もし説明文になったら、あまり意味がないと思いますが、説明文になりやすいものなんで。もし自分の考え方とか、調査を入れたら、いいなあと思います。</u>
T1	Rさんは心配していますか。心配はありますか。
R	いいえ。私は、もし納豆を書いたら、 <u>どんな結論が出すのか?</u>
Li	<u>たぶん納豆から日本人を見る</u> 、これはテーマです。だから、だから、日本人の特徴、性格などを表現することができると思います。納豆は、媒体、媒体（中国語）。どんな結論が出ますか、たぶん、書きながら結論ができるかもしれません。今（笑いながら）自分はわかりません。
規範：〈研究の意義〉 ← 要因：〈グループでの話し合い〉	

資料4 グループ活動の話し合い（3週目）

T1	納豆についての文献を読みましたか。
T2	新しい資料を集めましたか。
Li	新しい資料、まだ。 <u>納豆について、本や、論文はあまりないと……</u>
T2	論文のほうはあまりないと思いますけど。
Li	インターネットで納豆について情報を集めること、簡単にやります。
T1	どんな情報が多いですか。
Li	<u>納豆の作り方、食べるかた、食べ方。日本の納豆と中国の豆豉（中国語。筆者訳：豆豉）との関係。</u>
（中略）	
Li	だから、次の問題（筆者注：振り返りシートに、「私のテーマは「納豆から日本人の性格を見る」です」と書いてある）について、自分のテーマについて新たな考えは……。たぶん、 <u>ただ納豆を研究対象にして論文の中身は充実になれないという心配があります。</u> だから、もし納豆について文化現象なら、いいかもしれません。
規範：〈研究の意義〉 ← 要因：〈文献調査〉	

料3で示された〈研究の意義〉という規範がさらに顕在化されたと思われる。資料3と資料4の分析を合わせると、〈グループでの話し合い〉と〈文献調査〉の影響により、〈研究の意義〉という規範が顕在化・生成され、学習者Liの3週目の〈具体化〉調整がもたらされたと考えられる。

(3) 学習者LiのテーマAの「放棄」

4週目の振り返りシート（資料5）の最後に、「テーマを変えることを決める」と書かれているため、このテーマ調整を〈放棄〉とする。「実は、私は一体何を研究したいかははっきりしない」、「先生の言うとおりに納豆と日本人の性格につながりがあるかどうかは言いにくい」、また「それは研究に値するテーマですか」「思えば思うほど研究価値があまりない」という振り返りからは、学習者Liによって具体化された「納豆から日本人の性格を見る」といった関係が成り立たない、つまりリサーチクエスション（以下、RQとする）が成り立たないこと、そして研究の意義が十分ではないと考えていたことが分かる。したがって、「放棄」がもたらされた規範の一部は、〈RQの成立〉と〈研究の意義〉と考えられる。「先生の言うとおりの」記述から、グループ活動での指導教員の話が気になっていたことがうかがえ、〈RQの成立〉と〈研究の意義〉の顕在化・生成の要因としては、〈グループでの話し合い〉⁵が考えられる。

また、「若しそれは一つの問題として研究して、私の力によってできないかもしれない」という記述から、〈能力〉への懸念も「放棄」をもたらし規範の1つになると思われる。〈能力〉が顕在化・生成される要因は、振り返りシートからは確認できなかった。また、「先週もらった文献を読んで」「論文を書くために文献を読むことがただ資料収集の一つの手段だ」という記述に加え、前後の文脈からも、学習者Liは文献を読んでまとめるのが、研究だと思っていたことが推測される。「読みの検討」のための「批判的読み」という活動で批判的に読んでいくと、文献を読むことは、「資料収集の一つの手段」に過ぎないと

資料5 Liの振り返りシート（4週目）

自分のテーマを見直して、「納豆から日本人の性格を見る」とは納豆を中心にしない。 <u>実は、私は一体何を研究したいかははっきりしない（納豆？ 日本人の性格？）それは研究に値するテーマですか？</u> 先生の言うとおりに納豆と日本人の性格はつながりがあるかどうかは言いにくい。若しそれは一つの問題として研究して、 <u>私の力によってできないかもしれない。</u>	
規範：〈RQの成立〉、〈研究の意義〉 ← 要因：〈グループでの話し合い〉	
規範：〈能力〉	要因：—
先週もらった文献を読んでいろいろ考えた：	
1、論文を書くために文献を読むことがただ資料収集の一つの手段だ。若し自分が資料を収集するために動かして、インタビューやアンケートをしたり、実験や調査をしたりした方がいいと思う。	
2、そう考えたら研究対象を考え直すべきだと思います。私にとって日本の飲食文化に興味を持っているけれど、 <u>思えば思うほど研究価値があまりない。</u> そして先生は視点を変えて別な面から考えてみたというアドバイスをもらった。だからテーマを変えることを決める。	
テーマ調整：〈放棄〉 ←	規範：〈研究一般の意義〉 ← 要因：〈批判的読み〉 規範：〈研究の意義〉 ← 要因：〈グループでの話し合い〉

気づいたように解釈できる。その結果、学習者 Li が考えていた、文献から「日本の食文化」を、また「納豆」から「日本人の性格」をまとめるという方向性は、放棄されることになったのである。この分析から、テーマ A の放棄には、〈研究一般の意義〉という規範も浮かび上がった。〈研究一般の意義〉が顕在化・生成される要因は、この事例では〈批判的読み〉という活動である。

4-2. 課題 (1) 「テーマ調整の様相」の分析結果

上記の手法で、2名の学習者の5つのテーマを分析し、以下のようなテーマ内調整のバリエーションが確認できた。その中の「具体化」と「抽象化」、「絞込み」と「拡大」は対になっている。なお、「発見」も変化・変容の一つなので、テーマ調整の一種と言えよう。テーマ調整のこのようなバリエーションは先行研究には見られない。いわゆる「絞込み」は、本研究では「絞込み」「具体化」「明確化」の3つに再分化し、また今まで提示されなかった「抽象化」、「拡大」、「変化」といった調整も確認できた。

- 発見：テーマとして提起されること
- 具体化：上位の次元から具体的な対象に落とすこと
- 抽象化：具体的な対象から、上位の次元へ引き上げること
- 絞込み：対象を減らすこと
- 拡大：対象を増やすこと
- 変化：同じ次元の下で異なる内容に変化すること
- 明確化：複数の解釈を生まないように内容を明確にすること
- 放棄：テーマとして採用しないこと

(1) 学習者 Li のテーマ調整の様相

学習者 Li は、3つのテーマを提起し、2回のテーマ間調整、数回のテーマ内調整を行っていた。テーマ調整のプロセスを表2に示す。表2にある「テーマ」欄は、異なるトピックを指す。「テーマの詳細」欄は、学習者の記述を引用しながら筆者がまとめた各時期のテーマである。「※」は、説明が必要と判断した際に加えたものである。「調整」欄は、前述したそれぞれのテーマ内調整である。表2を見ると、学習者 Li の卒論テーマはテーマ間調整とテーマ内調整を経て少しずつ検証され、精緻化されてきたことが分かる。

(2) 学習者 R のテーマ調整の様相

学習者 R は、2つのテーマを提起し、1回のテーマ間調整、数回のテーマ内調整を行ってテーマを定着させた。テーマの詳細とその分析を表3に示す。表3から、学習者 Li と同様、学習者 R の卒論テーマが検証され、精緻化されてきたプロセスがうかがえる。

(3) 「テーマ調整の様相」のまとめ

2名の学習者の5つのテーマの調整プロセスを1つの図に示すと、下記の図1のようになる。横軸は時間を週で表し、縦軸は2名の学習者のテーマを表している。図1から見ると、学習者 Li は、テーマ間調整を2回、学習者 R は、テーマ間調整を1回行い、そして2人共、さまざまなテーマ内調整を経て卒論のテーマを定着させるに至ったことが分かる。

表2 学習者 Li のテーマ調整の様相

テーマ	週	テーマの詳細	調整
A	2	「飲食を突破口にして日本社会をもっと知」る。例えば、納豆。	発見
	3	「納豆から日本人の性格を見る」	具体化
	4	「テーマを変えること」が決定	放棄
B	5	「中日両国の苗字についての対照研究」 テーマ C が決定されたため、テーマ B は放棄	発見 放棄
C	5	「映画から見る中国人の日本人に対する感情の変遷」	発見
	6	「映画から中国人の日本人に対する態度の変化」 具体的な研究内容： ①「戦後以来、代表的な日本、日本人に関する映画の中に日本人のイメージ」、②「そのイメージの形成の原因の分析」、③「影響」	具体化
		※漠然とした5週目のテーマが3つの内容に具体化	
	7	「二十一世紀における中国の戦争映画の日本人のイメージについての研究—〈 〉、〈 〉、〈 〉を例に一」 具体的な研究内容： ①「映画の中に日本人のイメージ」、②「形成した原因の分析」、③「一部の観衆（若者を中心に）の態度を集め、特徴と傾向を分析する。」	絞込み 明確化 絞込み
		※明確化：「日本人のイメージ」には、研究者のイメージ、観衆のイメージ、研究者から見る観衆のイメージなど複数の可能性がある。Li は7週目に自分自身から見るイメージを書くことに決めた。 ※5週目から「感情」、「影響」、「態度」と言葉は変化したのが、どれも、中国人が映画の中の日本人を見てどう思うかを示したもので、意味の変化はないと考えられる。	
	9	1949 年以後の中国の戦争映画における日本人のイメージの変化	拡大 変化
		※拡大：映画の範囲が21世紀から1949年以降に拡大 ※変化：「イメージ」の分析から、「イメージの変化」の分析へ変化	
	10	イメージが変化する理由を「理論（民族性と時代性）と実践（中日関係の変動）の両方面」から分析 ③の研究内容（「若者」の「態度」）がなくなった。	具体化 絞込み
	11 12	分析項目は、①属性（名前、性格、職業）、②言語行動（言葉づかい、言い方、語気）、③非言語行動（外見、表情、態度）、④行為（はっきりした目的や動機を持った活動）、⑤価値観」になった。	抽象化
		※抽象化：7週目、9週目の「代表的な人物、名シーン、場面、名言」から、11週目の調整を経て、12週目の5つのカテゴリに抽象化	
	16	調査する映画は、古い戦争映画（50、60、70年代）と21世紀の戦争映画に絞られた。	絞込み
	17	70年代の映画は分析対象から外された。	絞込み

2名の学習者の事例が示唆するように、テーマが定着するまでの調整プロセスは、決して研究が始まる前のことではなく、テーマ間調整とさまざまなテーマ内調整を経て、文献調査や分析などの研究活動と共にテーマが検証され、精緻化していくダイナミックなものである。さらに、2名の学習者の5つのテーマの分析を通して、次の図2のようにテーマ内調整のプロセスをモデルにすることができよう。テーマ内調整には、1つのテーマの「発見」から、そのまま「定着」か「放棄」に至るパターンと、「具体化」、「抽象化」、「絞込み」

表3 学習者 R のテーマ調整の様相

テーマ	週	テーマの詳細	調整
A	2	「日本文化」の「特徴」	発見
	3	「家族企業」を通して日本の「社会文化」の「特有なもの」をまとめる。	具体化
	4	テーマ A は放棄	放棄
B	5	「鬼の文化」。具体的に、「日本人は鬼に対して、どんなイメージを持っているのか」、「鬼のイメージを諺と溶け合うことは日本人のどんな民族心理を反映するのか」を分析	発見
	6	日本だけでなく、「日本の鬼と中国の鬼とのイメージそれぞれは何」か、日本人の心理だけでなく、「違うイメージが出来る原因」を分析	拡大
	7	「日本と中国における「鬼」に関する諺や俗語の対照研究」	具体化
		※漠然とした「鬼のイメージ」から、「イメージの差異によって作られた諺や俗語」に具体化	
	9	「中国と日本における「鬼」に関する比喩表現」の対照研究	変化
		※調査の対象は、「諺や俗語」から、「比喩表現」に変化	
	10	比喩表現を直喩、隠喩、換喩に分けて分析	具体化
	16	「直喩、隠喩、換喩」から、「直喩、隠喩」に絞込み	絞込み
	17	「直喩、隠喩」から「直喩」に絞込み	絞込み
	18	「違うイメージが出来る原因」の内容がなくなった。	絞込み

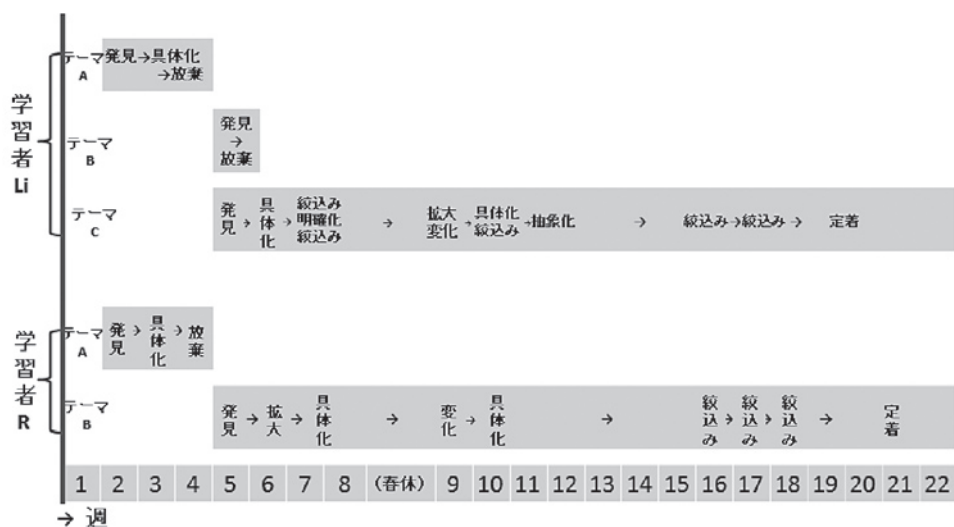


図1 学習者 Li、R のテーマ調整の様相

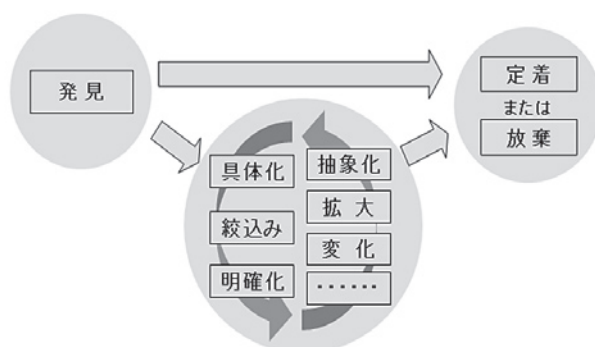


図2 テーマ内調整のプロセス

等によるさまざまな組み合わせで、往来しながら「定着」か「放棄」に至るパターンがあると思われる。

4-3. 課題（2）「テーマ調整をもたらした規範」と「その規範が顕在化・生成される要因」の分析結果

4-2 で確認できたすべてのテーマ調整をもたらした規範を分析した結果、次の3種類のものが確認できた。【 】内は、この3種類の規範を抽象化した上位概念である。規範タイプ①は【学習者の内的条件】と名付けたもので、テーマ調整をもたらした学習者自身に関する規範である。中には、学習者の〈興味・関心〉、〈能力〉、〈資料の準備〉、テーマについての〈予備知識〉などがある。規範タイプ②は、【研究の条件】と名付けられ、研究はどうあるべきかについての規範である。中には、〈RQの成立〉、〈内容の具体性〉、〈内容の明確性〉などがある。また、規範タイプ③は、集められる〈資料〉や、与えられた〈時間〉などについての規範で、【環境】と名付けられた。

規範タイプ①：【学習者の内的条件】

〈興味・関心〉、〈能力〉、〈資料の準備〉、〈予備知識〉

規範タイプ②：【研究の条件】

〈RQの成立〉、〈内容の具体性〉、〈内容の明確性〉、〈オリジナリティ〉、〈研究意義〉、〈研究一般の意義〉、〈分析視点の系統性〉、〈調査対象の適切性〉、〈課題の難易度〉

規範タイプ③：【環境】

〈資料〉、〈時間〉

また、以上の一つひとつの規範が顕在化・生成される要因をまとめると、次の3種類のものが確認できた。要因タイプ①の〈批判的読み〉、〈グループでの話し合い〉、〈書面フィードバック〉は、筆者がデザインし、実施した卒論支援活動で、これらの要因を【支援活動】という概念でまとめる。要因タイプ②の〈文献調査〉、〈分析〉、〈執筆〉は、学習者自身の研究活動で、【学習者の研究実践】と名付けた。また、〈ルームメートとの交流〉もあり、

他者との交流という点で要因タイプ①と似ているが、指導教員が行った支援活動ではないため、【教室外の他者との話し合い】と名付けた。しかし、〈ルームメートとの交流〉が1回しか確認されなかったため、以下、その点について詳しく検討を行わないことにする。

要因タイプ①：【支援活動】

〈批判的読み〉、〈グループでの話し合い〉、〈書面フィードバック〉

要因タイプ②：【学習者の研究実践】

〈文献調査〉、〈分析〉、〈執筆〉

要因タイプ③：【教室外の他者との話し合い】

〈ルームメートとの交流〉

次の表4は、学習者LiとRのテーマ調整、テーマ調整をもたらした規範、その規範が顕在化・生成される要因が鳥瞰できるように1つの表に示したものである。2名の学習者を1つの表に示しているため、同じ週に片方の学習者にテーマ調整が確認できなかった場合は「/」で示す。

まず、「テーマ調整をもたらした規範」の特徴を見る。見やすくするため、「規範」の欄において、規範タイプ①の【学習者の内的条件】を網掛けに、規範タイプ③の【環境】を囲い文字にしている。その他は、規範タイプ②の【研究の条件】である。

表4から、「テーマ調整をもたらした規範」の全体的な傾向が見られる。新しいテーマが「発見」される際に、〈興味・関心〉が多く確認された。〈興味・関心〉の他に、〈能力〉、〈資料の準備〉、〈予備知識〉などの【学習者の内的条件】も、テーマの発見をもたらしている。研究が進むにつれて、【学習者の内的条件】の代わりに、〈RQの成立〉、〈内容の具体性〉、〈内容の明確性〉などの【研究の条件】が多く顕在化・生成され、テーマとして定着できるか否かを検証し、テーマ調整をもたらしている。一方、〈資料〉、〈時間〉などの【環境】規範の出現回数が少なく、情報化社会において〈資料〉などの【環境】はテーマ調整への影響は弱いと考えてよからう。前述の穆（2001）と孟（2009）共に「資料」はテーマ選定に影響する2番目の要素であるという結論を出しているが、本研究の結果はそれと大きく異なる。その差異は、調査方法、分析方法、そして学習者が受けた指導によると思われる。

次に、「規範が顕在化・生成される要因」の分析結果を述べる。見やすくするため、表4の「要因」の欄において、要因タイプ②の【学習者の研究実践】を網掛けに、要因タイプ③の【教室外の他者との話し合い】を囲い文字にしている。その他は、要因タイプ①の【支援活動】である。本研究で使用する分析資料で確認できなかった場合、「一」で示している。

規範が顕在化・生成される要因について、表4からは次の3つのことが言える。第一に、〈批判的読み〉、〈グループでの話し合い〉、〈書面フィードバック〉からなる【支援活動】は、テーマ調整のプロセスにおいて終始確認できた。特に、〈グループでの話し合い〉要因は、一番多く確認された。この結果は、筆者が行った支援活動、特にグループ活動がテーマ調整を促進することを示唆している。テーマの意味や研究課題が成立するかどうかなどにつ

表4 学習者 Li、R のテーマ調整のプロセス

週	学習者 Li				学習者 R					
	テーマ	調整	規範	要因	テーマ	調整	規範	要因		
2	A	発見	興味・関心 資料の準備	—	A	発見	興味・関心	—		
3		具体化	研究の意義	グループでの 話し合い 文献調査		具体化	内容の具体性	ルームメート との交流 文献調査		
4		放棄	RQ の成立	グループでの 話し合い		放棄	RQ の成立	グループでの 話し合い 文献調査		
			研究一般の 意義	グループでの 話し合い				興味・関心	グループでの 話し合い	
			研究の意義	批判的読み				資 料	文献調査	
能力			—							
5	B	発見	予備知識	グループでの 話し合い 批判的読み	B	発見	興味・関心 RQ の成立	文献調査		
		放棄	興味・関心	—			拡大	RQ の成立	グループでの 話し合い	
発見	興味・関心	—	具体化	内容の具体性		グループでの 話し合い 書面フィード バック				
	予備知識	グループでの 話し合い								変化
6	具体化	内容の具体性					グループでの 話し合い	具体化	内容の具体性	
7	絞込み	課題の難易度	グループでの 話し合い	絞込み		調査対象の 適切性	分 析			
	明確化	内容の明確性 課題の難易度	グループでの 話し合い							絞込み
	絞込み	課題の難易度	グループでの 話し合い					時 間	—	
9	拡大 変化	RQ の成立	グループでの 話し合い	絞込み		調査対象の 適切性	分 析			
10	具体化	内容の具体性	文献調査					絞込み	調査対象の 適切性	分 析
11	絞込み	RQ の成立	グループでの 話し合い	絞込み		調査対象の 適切性	分 析			
	12	抽象化	分析視点の 系統性					絞込み	調査対象の 適切性	分 析
16	絞込み	能 力	分 析 執筆 グループでの 話し合い	絞込み		調査対象の 適切性	分 析			
		時 間	—					絞込み	調査対象の 適切性	分 析
17	絞込み	調査対象の 適切性	グループでの 話し合い 分 析	絞込み		調査対象の 適切性	分 析			
18								絞込み	課題の難易度	分 析

いては、学習者は自分の中で閉じて考えるのではなく、グループでの話し合いの中で考えて判断していくのである。筆者が行った支援活動は、テーマ調整のプロセスにおいて他者と共に話し合い、テーマを検証し、精緻化していく環境になると考える。

第二に、〈文献調査〉、〈分析〉、〈執筆〉からなる【学習者の研究実践】は、研究活動が進むにつれて、大きく影響する傾向がうかがえた。前半では〈文献調査〉、後半では〈分析〉が一番多かった。この結果から、前掲の「テーマ設定という行為自体にも研究が必要」(張、1981)という論点が裏付けられる。さらに正確に言えば、テーマ調整は研究実践の一部で、他の研究実践(文献調査、分析、執筆など)と絡み合いながら行われていくプロセスであると考えられよう。冒頭で研究テーマの設定は、「問題発見」に当たると述べたが、本文の事例で示しているように、一つひとつのテーマ調整が、規範の元に行われ、「問題」を検証、明確化、修正していくため、テーマ調整は、「問題解決」にもなっているのではないと言える。

第三に、1つの規範の要因に、【支援活動】、【学習者の研究実践】の両方が同時に確認される事例が多数見られる。これは、学習者が【支援活動】で得たフィードバックが、各自の【学習者の研究実践】に活かされていること、或いは、【学習者の研究実践】で分かってきたことが【支援活動】のたたき台になり、【支援活動】の方向を導いていくように、相互的、相乗的に作用しながら、テーマ調整の規範が顕在化・生成されるのに影響してい

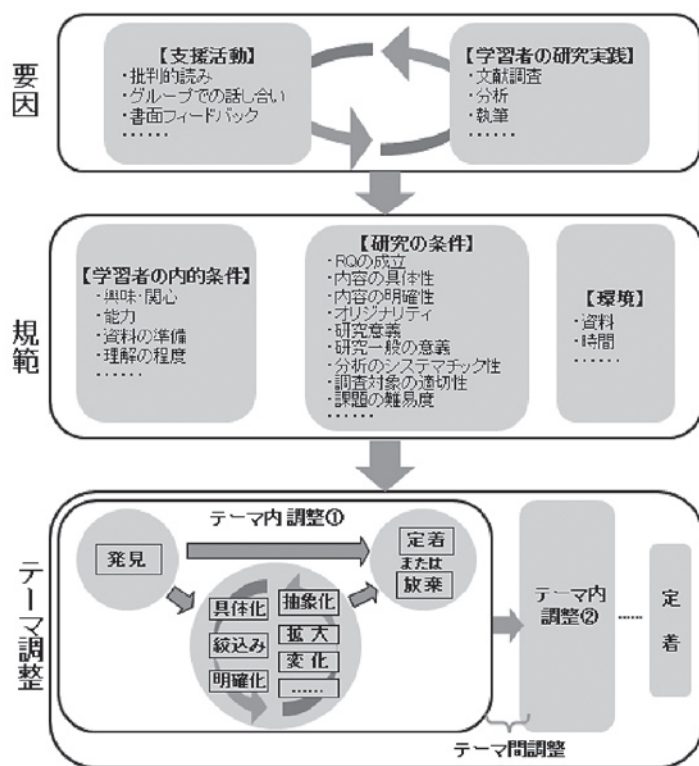


図3 卒論支援活動におけるテーマ調整のプロセス

ることを示唆している。この結果から、教師が行う支援活動と、学習者が行う研究実践を連携させることの意味と必要性があると考え。詳しい提言は6節で述べる。

4-4. テーマ調整のプロセスのまとめ

以上、筆者が行った卒論支援活動のプロセスの中で収集したデータを元に、課題（1）「テーマ調整の様相」と課題（2）「テーマ調整をもたらした規範」と「その規範が顕在化・生成される要因」を分析、考察してきた。テーマ調整のプロセスを図で表現すると、図3のようになる。本研究で使用する分析資料は、学習者2名のもののみを対象としたため、「要因」、「規範」、「調整」には、確認できていないバリエーションも存在する可能性があると考え、「……」で示した。【支援活動】と【学習者の研究実践】の相互的、相乗的な作用により、【学習者の内的条件】、【研究の条件】、【環境】などのテーマ調整についての規範が顕在化・生成され、テーマ間調整とさまざまなテーマ内調整がもたらされ、テーマは少しずつ検証されて精緻化していくのである。

5. テーマ調整のプロセスにおける「学習者の学び」

冒頭でテーマ調整は研究活動を左右し、論文作成のプロセスの中で最も重要であると述べた。では、テーマ調整から学習者はどのような学びを得られるのだろうか。テーマ調整は、文献調査、分析、執筆などの研究活動と絡み合いながら学習者の学びを育む場合が多いと考えられるが、本研究では4節の分析結果、学習者へのグループインタビュー資料とアンケート調査資料をもとに、課題（3）「学習者の学び」を考察する。なお、本文の卒論支援活動の目標は「学習者の物事に対する思考力と言葉の表現力を育成すること」であるため、AJ教育を通して具体的にどのような思考力と表現力が育まれているかという視点から考察する。学習者の母語による表現力については割愛する。

まず、思考力について述べたい。4節で、テーマ調整のプロセスはテーマが検証され、精緻化されていくプロセスであるとした。学習者に視点をおくと、このプロセスは、学習者が【支援活動】と【学習者の研究実践】との相互的、相乗的な作用により、【学習者の内的条件】、【研究の条件】、【環境】といった規範を満たすように批判的、論理的に考え、自分を認識して成長していくプロセスでもある。次の資料6は、活動途中（研究計画書を作成した13週目）に行ったグループインタビューの一部である。資料6が示すように、学習者LiとRは共に、テーマをめぐって調整し研究するプロセスを、「自分を高め」、「成長」させるプロセスであるとしている。学習者Liは、「問題点の見つけ方、資料の検索方法、分析能力など、たくさん学べ」、また、自分のテーマに「本気で」「対峙し」、「がんばること自体に意味がある」と語った。学習者Rは、自分が書きたいテーマ（4節で述べたテーマB）にたどり着くことで、テーマ調整のプロセスにおける一番大きな学び―「受動的な姿勢から能動的」な姿勢への変化―を得られたと述べた。

次に、学習者の日本語による表現力について述べる。前述したように、支援活動で用いられる言語について、事前課題及びその発表では日本語を使用し、グループ活動の話し合いでは自由選択とするよう指示した。実際には、学習者2名共に事前課題の完成及びその

資料6 活動途中のグループインタビュー（筆者記）

Tl	私は、よく「このテーマを書くことはあなたにとってどんな意味がありますか」と聞いていましたね。今現在、このことについてどう考えますか。
Li	二つの面から理解しています。一つは、論文を書くことの意味、もう一つは、その内容を書くことの意味。準備から仕上げまでのプロセスは、チャレンジですし、自分を高めるプロセスでもあります。学ぶことも多く、例えば、言葉の表現方法など分からなかったことはこのプロセスの中で見つけ、解決する必要がありました。また、問題点の見つけ方、資料の検索方法、分析能力などについてもたくさん学べました。以前なら考えなくなかったことが、今では考えなければならないことに変化するなど自分にとって新しい認識が生まれました。もう一つ、書く内容の意味ですね、私は本当に好きだから、こうやって少しずつ少しずつ探ってこれたのです。
(中略)	
Tl	Rさんはどう思いますか。
R	今言ったように、 <u>プロセスは辛いけれど、成長していると感じます</u> 。このプロセスを経て、 <u>自分の能力が向上した気がします</u> 。そして何よりも、 <u>受動的な姿勢から能動的になりました</u> 。そのような姿勢の変化が最も重要だと思います。それがテーマ選定から学んだ一番大きなことだと思います。
Li	そして、 <u>私たちは本気でこのことと対峙しています</u> 。最初は受動的であろうと能動的であろうと、 <u>がんばること自体に意味がある</u> と思います。

資料7 活動後のアンケート（筆者記）

質問：自分の日本語の表現力についてどう思うか。	
Li	論文を書く過程でさまざまな工夫（筆者注：辞書やインターネットの利用、友達への確認など）をして自分の考えを表現しようとしたことは大きな進歩だと思う。また、先生に恐れずに表現するように励まされ、 <u>自分には日本語で表現する意欲が生まれたと感じた</u> 。そして、いざ表現してみると、自分の日本語がそれほど「ひどい」のでもないことに気が付いた。
R	表現力は確実に高まったと思う。でも、書く過程の中で中国語ならできるが、日本語ではできない表現があって、 <u>自分の日本語力の不足を感じさせられた</u> 。

発表をほぼ日本語で行い、グループ活動については、学習者 R は約 9 割の発言を日本語で行った。学習者 Li は日本語で自分の研究、考えを伝えることに困難を感じたようで、3 割の発言でしか日本語を使用できなかった。グループメンバー全員が中国語母語話者であること、また学習者 Li と R とともに卒業後日本語を使わないと予想される仕事（その時点ですでに内定）に就くことを考えると、筆者から見れば納得できる選択であったと考える。しかしながら、4 節で述べた学習者の文献調査では、日本語の文献は多く、卒論の執筆及び完成までの草稿も大学の規程に基づき日本語で行った。学習者は、このように自分の書きたい内容を調整し、自分のテーマに向きあって「対峙」する中、日本語での読み書き、グループメンバーとの話し合いにより、自然に日本語の表現力が育まれるのである。資料 7 は活動後のアンケート調査資料の一部であり、学習者が自分の日本語の表現力を評価したものである。卒論支援活動全体を通して得られた表現力に対する評価であるが、テーマ調整プロセスも貢献しているであろう。学習者 Li は、自己の考えを表現するための工夫

を評価し、「日本語で表現する意欲が生まれ」、日本語で表現することへの自信も増してきたという。日本語に自信のなかった学習者 Li は、日本語で表現する意欲が育まれたと言えよう。一方、学習者 R は「表現力は確実に高まった」と評価しながらも、同時に「自分の日本語力の不足」を感じたと言い、自分の日本語についての認識を深められたことがうかがえる。このようにして、学習者の日本語による表現力が育まれただけでなく、表現力の根源になる表現する意欲も育まれ、同時に自分の日本語に対する再認識も行われていた。

6. AJ 教育、卒論指導への示唆及び今後の課題

本研究での分析結果から、以下の2点がAJ教育、日本語専攻の卒論指導に示唆できると考える。第一に、教師は積極的に学習者と向きあってテーマ調整を支援する姿勢を取るべきである。本研究で示したように、テーマ調整は、決して研究が始まる前の単純な手続きではなく、問題の発見と共に、テーマの検証、精緻化を促し、「問題解決」ともなる重要なプロセスである。その過程において、学習者は批判的、論理的に考え、自分を認識し成長し、日本語による表現力と表現しようとする意欲が育まれ、自分の日本語について再認識している。それにもかかわらず、AJ教育においては、レポートや論文の表現の特徴、構成の特徴を中心に教え、出来上がった成果物で指導したりピア・レスポンスしてもらったりすることが殆どである。また、中国の大学における日本語専攻の卒論指導において、学習者のテーマの変化・変容を快く思わない教師の声もよく耳にする。本研究の分析と考察から、卒論指導を含むAJ教育において、テーマ調整のプロセスとその重要性を認識し、時間をかけて学習者のテーマ調整を積極的に支援する姿勢が不可欠であることは明らかになった。

第二に、【学習者の研究実践】を促しながら【支援活動】を行うことは、学習者のテーマ調整を促進させるのに有効であろう。先述したように、【支援活動】と【学習者の研究実践】は相互的、相乗的にテーマ調整の規範を顕在化・生成させることに影響を与えている。近年、対話やピア・レスポンスを重視する実践報告が多くなっているが、【学習者の研究実践】についての言及は見当たらない。最終の成果物が作文またはレポート、論文であるのかにより差異があると思われるが、本研究の結果で分かるように、論文作成の場合、【支援活動】での話し合い以外の、〈文献調査〉、〈分析〉、〈執筆〉などといった【学習者の研究実践】も、テーマ調整に大きな影響を与えている。したがって、教育活動である【支援活動】で「継続的な対話環境」(細川、2008:158)を作りながら、【学習者の研究実践】を促すべきではないか。

本研究で学習者によるテーマ調整を分析対象にしているため、支援活動の内実や教師の役割については詳しく分析することができなかった。それらを今後の課題としていきたい。また、テーマ調整に関して、本実践の限界も浮き彫りになってきた。学習者 R は、何度も自分は何に興味を持っているのか、何を書きたいのか分からないと話していた。学習者 R が自分の興味・関心、書きたいテーマが自覚できなかったことは、「本格的なレポート・論文を書いたことがない」大学教育に問題があるからだと考える。レポートや論文の

テーマ調整は、書くための授業内に完結する問題ではなく、それ以前の作文や読解、日本事情などの授業と連動し、学習者に自分の興味・関心に気づかせ、問題を発見するまなごしを育むことが不可欠ではないかと考える。

注

- 1 本研究は、中国教育部人文社会科学研究一般项目「対話に基づいた日本語科における卒業論文指導の実践研究」(2009年、課題番号09YJA740040、研究代表者：陳俊森)の研究助成による成果の一部である。
- 2 門倉(2006)は、AJについて「いまだに定義という形での共通理解が得られているとは言えない状況」(p.6)とし、AJ教育は「教養教育」と捉え、学び方を学ぶことと、「自己を表現し、他者と出会う」(p.8)コミュニケーションを育成することが肝要であると述べている。
- 3 中国の《高等院校日语专业高年级阶段教学大纲》(2000:8)による。筆者が訳した。
- 4 課題論文の読みについては、楊(2012)を参照されたい。
- 5 初めて論文作成をする学習者にとって指導教員から受ける影響は大きい。学習者の思考と表現を活性化させるため、筆者は活動時、「指導」を一方向的に押し付けることをなるべく避け、学習者間の話し合いを促しながら、学習者自身に考えさせた。また気になる点の指摘や、アドバイスが必要と判断した際にできるだけ多くの選択肢を与え、学習者に選択してもらうように心がけた。それを反映したのが、学習者Liの振り返りである。「話し合い活動で先生は質問を提出することが多かったですが、直接にアドバイスを提案してくれるのは比較的にな少なかったです。」(8週目振り返りシートより)そういう意味で、指導教員と学習者の間のやり取りも「グループでの話し合い」と言えよう。

参考文献

- 安静・陳俊森(2012)「中国の大学における卒論テーマの評価—日本語学科の卒論タイトルの分析を通して—」『東洋大学中国哲学文学科紀要』20、pp.98-112
- 王健宜(2007)「中国の大学の日本語専攻における問題—卒業論文の指導」『中国21』27、pp.55-64
- 王秋華・比嘉佑典(2003)「中国の学生における日本文化の卒業論文作成に関する研究」『東洋大学文学部紀要』(教育学科編)29、pp.1-24
- 奥山和子(2009)「研究テーマ選びを目的とした「院日本語」授業の試み—ピア・ラーニングの視点から」『独立行政法人日本学生支援機構日本語教育センター紀要』5、pp.83-97
- 加藤好崇(2010)『異文化接触場面のインターアクション—日本語母語話者と日本語非母語話者のインターアクション規範』、東海大学出版会
- 門倉正美(2006)「〈学びとコミュニケーション〉の日本語力：アカデミック・ジャパニーズからの発信」門倉正美・筒井洋一・三宅和子(編)『アカデミック・ジャパニーズの挑戦』、pp.3-20、ひつじ書房
- ネウストプ二一、J. V. (1995)「日本語教育と言語管理」『阪大日本語研究』7、pp.67-82
- 樋口朗(2010)「総合的学習におけるレポート作成の実践指導—継続的なテーマの絞り込み指導の実践例」『教材学研究』21、pp.283-290
- 細川英雄(2003)「『個の文化』再論—日本語教育における言語文化教育の意味と課題」21世紀の「日本事情」編集委員会(編)『21世紀の「日本事情」』5、pp.36-51、くろしお出版
- (2008)『論文作成のデザイン：テーマの発見から研究の構築へ』、東京図書
- 宮崎七湖(2009)「人文系大学院留学生の文章課題作成過程における調整行動」博士学位論文 早稲田大学大学院日本語教育研究科
- 孟海霞(2009)「合理的な卒業論文指導についての研究」『東アジア日本語教育・日本文化研究』12、

pp. 355-363

楊秀娥（2011）「日本語科大学生の卒業論文作成の実際」劉利国（編）『日本文化論叢』6、pp. 386-397、大連理工大学出版社

——（2012）「論文作成における「読む」活動の試み—中国の日本語専攻における卒論指導実践の分析から—」『日本語／日本語教育研究』3、pp. 91-108

穆凤英（2001）英语专业本科生毕业论文的调查与思考. 《徐州师范大学学报》4、pp. 138-142

邱雅芬（2000）日语专业本科生毕业论文写作谈. 《中山大学学报论丛》6、pp. 83-86

滕建姣（2008）英语专业本科毕业论文选题研究. 《长沙铁道学院学报（社会科学版）》pp. 205-206

郑秀恋（2009）英语专业本科毕业论文选题的问题及对策. 《浙江理工大学学报》26、pp. 436-440

张世英（1981）谈谈哲学史的研究和论文写作. 王力・朱光潜（著）《怎样写学术论文》、pp. 54-65、北京大学出版社

中国教育部高等学校外语专业教学指导委员会日语组（2000）《高等院校日语专业高年级阶段教学大纲》、大連理工大学出版社